



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**  
**MODALIDADE A DISTÂNCIA**

**KALINA DE FRANÇA OLIVEIRA**

**AS PRÁTICAS DOCENTES E AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO NA**  
**EDUCAÇÃO INFANTIL**

**João Pessoa – PB**

**2014**

**KALINA DE FRANÇA OLIVEIRA**

**AS PRÁTICAS DOCENTES E A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade a Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Kiara Tatianny S. da Costa.

**João Pessoa – PB**

**2014**

Bibliotecária:

**KALINA DE FRANÇA OLIVEIRA**

**AS PRÁTICAS DOCENTES E A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em  
Pedagogia na Modalidade a Distância, do Centro de  
Educação da Universidade Federal da Paraíba, como  
requisito institucional para obtenção do título de  
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Kiara Tatianny S. da Costa.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2014

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup>. \_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup>. Orientadora  
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Prof. \_\_\_\_\_  
Prof. Convidado  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof. \_\_\_\_\_  
Prof. Convidado  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

A Matildes de França Oliveira, minha mãe, companheira, confidente e amiga. Estarás eternamente viva em minha memória e jamais conseguirei te esquecer. Fostes e és minha heroína!

## **AGRADECIMENTOS**

Antes de tudo, quero agradecer ao Todo Poderoso, digno de toda honra e de toda glória, Senhor dos senhores, Rei dos reis, a quem eu devo minha vida. Todos os meus sonhos, que se tornaram projetos concretos, foram sonhados primeiro por Ele. Assim foi também com a minha segunda graduação, sonho sonhado pelo Senhor Jesus para a minha vida! Ele me deu forças para que eu chegasse até aqui. Eu reconheço Sua infinita misericórdia sobre a minha vida e reconheço também que sou imerecedora de tamanho cuidado, amor e zelo.

Agradeço ao meu amor, meu grande e verdadeiro amor, Samuel dos Santos Nascimento, meu eterno namorado. Amigo, protetor, confidente, incentivador, companheiro dos bons e maus momentos. Pessoa maravilhosa, e que chego a não ter palavras para descrevê-lo. Ele é o meu presente!

Agradeço com extremo carinho ao meu pai. Homem a quem devo tanto, a quem, se eu fosse pagar, a conta seria incalculável. Levarei comigo por toda a vida a gritante certeza de que eu tenho um pai, na extrema complexidade do termo. Pai presente, pai amigo, pai. Um pai de todas as horas e de todos os momentos! Ao olhar as arquibancadas da vida, sempre te encontrei vibrando por mim, em cada vitória, em cada nova etapa, em cada momento único.

Agradeço a Vera Cléia Alves da Silva Cavalcanti pelo companheirismo e generosidade ao longo de todo o percurso acadêmico. Esta vitória também é sua! Obrigada por não me deixar desistir.

E em especial, agradeço a minha orientadora, Kiara Tatianny, pelo apoio e compreensão, e a todos que fazem parte do CREI Frei Afonso, lócus da pesquisa, na pessoa da coordenadora Georgina Alves da Fonseca, que me acolheu ao longo dos estágios com muito carinho e afeto.

E sem esquecer dos quase 80 alunos do CREI que marcaram a minha trajetória, a minha vida acadêmica e a minha formação profissional e pessoal. A eles, meu muitíssimo obrigada!

*Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor assim não morre jamais.*

Rubem Alves

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar as concepções de avaliação de professoras que atuam na educação infantil e suas implicações na prática docente. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a de campo, de abordagem qualitativa, realizada por meio de aplicação de questionários semiestruturados a quatro docentes atuantes na educação infantil. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é um período importante de formação e desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos. Para acompanhar este desenvolvimento de forma integral é necessária uma avaliação que se distancie da simples mensuração e leve em consideração o aluno enquanto protagonista do processo, de forma individual e sistemática, tendo em vista que nesta etapa a avaliação não tem o caráter de promoção ou retenção. Diante deste panorama, questiona-se qual seria a concepção de avaliação dos professores da educação infantil e como esta concepção influencia em sua prática docente. A presente pesquisa está embasada nas concepções avaliativas dos dispositivos legais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº. 9.394/96, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI), nas considerações acerca dos processos avaliativos de Brennand e Silva (2012), Hernández (2000), Hoffmann (2001, 2009), Luckesi (2011) e Zabala (1998) e nas discussões de Antunes (2010), Costa (2009), Ferreira e Martins (2007) e Libâneo (1994) sobre a prática docente, dentre outros autores, no que tange à metodologia do trabalho científico. Conclui-se, assim, que as práticas avaliativas vivenciadas no CREI ainda estão distantes daquelas amplamente discutidas nos estudos recentes, e nota-se que a formação docente anda concomitante às concepções e práticas, não havendo como dissociar uma da outra, ou seja, uma formação deficitária acarretará uma prática retrógrada ou desapropriada, desvinculada de referenciais que fundamentem ações eficazes e consistentes.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Avaliação da aprendizagem. Formação docente.



## ABSTRACT

The present study aims to investigate the conceptions of evaluation on the part of the teachers that deal with childhood education and their implications in the teaching practice. The methodology used was both bibliographical and field researches, of qualitative approach, done by means of the application of semi-structured surveys to four teachers that work with childhood education. Childhood education, first step in basic education, is an important period in the formation and development of children aged 0 to 5. To accompany such development in an integral way it is necessary a kind of evaluation that keeps distance of the simple measurement and takes into consideration the student as protagonist of the process, in a systematic and individual way, since in this phase evaluation does not have the characteristic of promotion or retention. Facing this frame, there rises the following question: What is the concept of evaluation for childhood education teachers and how does this conception influences his/her educational practice? The research is based on the evaluation conceptions of legal dispositive (Law of Directives and Bases of National Education – LDBEN, Law nº. 9394/96, and National Curriculum Reference for Childhood Education – RCNEI), on the considerations about the evaluation processes by Brennand e Silva (2012), Hernández (2000), Hoffmann (2001, 2009), Luckesi (2011) and Zabala (1998) and in Antunes' (2010), Costa's (2009), Ferreira e Martins' (2007) and Libâneo's (1994) discussions on teaching practices, among other authors, in what concerns the methodology of the scientific work. It follows, therefore, that the evaluation practices experienced by CREI are still distant from those broadly discussed in recent studies and it is also perceived that teachers' formation is concomitant with the conceptions and practices, in such a manner that there is no possibility of separating one from another, that is, deficient formation will lead to retrograde or inappropriate practices, distant from references that serve as basis for effective and consistent actions.

**Keywords:** Childhood education. Learning evaluation. Teacher training.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CREI	Centro de Referência em Educação Infantil
LDBEN/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996
PSF	Posto de Saúde da Família
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Categorias do conceito de avaliação elencadas das respostas das professoras .....37

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Professoras de educação infantil e formação docente .....	35
Quadro 2 – Professoras de educação infantil e o significado de avaliar .....	36
Quadro 3 – Professoras de educação infantil e os referenciais teóricos .....	38
Quadro 4 – Professoras de educação infantil e os instrumentos avaliativos .....	39
Quadro 5 – Professoras de educação infantil e o motivo de utilizarem os instrumentos avaliativos .....	41
Quadro 6 – Professoras de educação infantil e o porquê avaliam .....	42

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1 EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES E POLÍTICAS ATUAIS....</b>	<b>15</b>
1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES .....	15
1.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O RCNEI .....	17
1.3 A FORMAÇÃO DOCENTE RESPINGA NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS? .....	19
<b>2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVAS</b>	<b>22</b>
<b>CONCEPÇÕES .....</b>	<b>22</b>
2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM .....	22
2.2 REFLEXÕES SOBRE O ATO DE AVALIAR .....	24
2.3 A IMPORTÂNCIA DOS EDUCADORES E DE SUAS ESCOLHAS: OS	
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO .....	26
2.4 ROMPENDO COM UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO ARCAICO.....	27
<b>3 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: PERCURSO METODOLÓGICO PARA A</b>	<b>31</b>
<b>COLETA DE DADOS .....</b>	<b>31</b>
3.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA .....	31
3.2 O LOCAL E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS .....	32
3.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS .....	33
<b>4 OS OLHARES DAQUELAS QUE TRABALHAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>35</b>
<b>FRENTE ÀS CONCEPÇÕES AVALIATIVAS.....</b>	<b>35</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>46</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>48</b>

## INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é um período importante para a formação e desenvolvimento da criança de zero a cinco anos. Com o intuito de acompanhar tal desenvolvimento de forma integral é necessária uma avaliação que ultrapasse a simples mensuração e leve em consideração o aluno enquanto protagonista do processo, tendo em vista que nesta etapa não se avalia para promover o aluno à série seguinte ou retê-lo na série em que está, mas com o propósito de registrar seus avanços pessoais nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Entende-se que a avaliação na educação infantil é um dos grandes desafios da escola no século XXI, e cabe aos profissionais que atuam nesta etapa encararem tal problemática a fim de encontrarem uma solução viável, de forma que o educando seja a parte envolvida mais beneficiada no conjunto de ações propostas.

O universo da criança deve ser levado em consideração na hora da escolha dos instrumentos avaliativos, pois os registros básicos de atividades não traduzem a dinamicidade do espírito de uma criança na fase inicial, tampouco elevam suas potencialidades específicas, muito menos valorizam as individualidades de cada aluno. Para que haja uma avaliação satisfatória desde a base, o professor deve ser um investigador que se propõe a acompanhar sistematicamente todos os níveis do desenvolvimento e da obtenção de novos conhecimentos de cada aprendiz.

Diante deste cenário, a pergunta que desencadeia a nossa pesquisa é: quais as concepções de avaliação dos professores da educação infantil e como essa concepção influencia em sua prática docente?

Afim de indicar possíveis respostas a tal questionamento, adotamos como objetivo geral da pesquisa investigar a concepção de avaliação de professoras que atuam na educação infantil e suas implicações na prática docente. Dessa forma, elencaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a concepção de avaliação dos professores da educação infantil;
- Discutir a relação entre a formação e a concepção de avaliação dos professores que atuam na educação infantil;
- Verificar quais instrumentos avaliativos são utilizados pelos professores no referido CREI.

Nossa metodologia se constitui da seguinte forma: a pesquisa se caracteriza como de campo, de abordagem qualitativa, realizada por meio de aplicação de um questionário semiestruturado a quatro professoras de um Centro de Referência em Educação Infantil (doravante CREI), localizado na cidade de João Pessoa – PB. Antes da coleta dos dados, e visando a sua posterior análise, houve um levantamento bibliográfico para respaldar as análises ao longo da pesquisa.

Deve-se levar em consideração que os instrumentos avaliativos merecem ser observados, selecionados e aplicados cuidadosamente ao longo do ano letivo, com o intuito maior de subsidiarem a aprendizagem significativa do estudante. Somando-se a isto, a maturidade em saber alternar ou encontrar o instrumento adequado para o momento mais propício é de fundamental importância para uma atuação docente proficiente, sendo algo que também colabora, direta e indiretamente, para o desenvolvimento do educando. Dessa maneira, coloca-se como de relevância imprescindível perceber qual é a concepção dos professores sobre a avaliação e, igualmente, estudar o referido tema no âmbito da educação infantil, como processo fundamental para o entendimento de práticas desenvolvidas nesta etapa.

O trabalho está organizado em dois capítulos teóricos. No capítulo 1 são analisados os documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96 – LDBEN/96 –, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI) no que tange às práticas avaliativas na educação infantil, para que sejam levados em consideração na discussão que ora vigora, já que esses documentos norteiam (ou deveriam nortear) as práticas docentes. E, além disso, levanta-se nesta seção a discussão acerca da formação docente e das ações desenvolvidas em sala, já que uma respinga diretamente na outra.

O capítulo 2 é dedicado às concepções avaliativas na educação infantil pensando em uma compreensão construtivista de educação e de escola. Diante desta nova concepção de escola, não há como repetir antigas práticas; e em vista dos avanços em pesquisas, não há como estacionar as ideias. Concomitantemente, verificaram-se as diferenças entre uma avaliação quantitativa e uma avaliação qualitativa, ou seja, entre a ação de avaliar e a ação de mensurar.

O capítulo 3, por seu turno, traz o percurso metodológico adotado na construção e coleta dos dados, ou seja, são esclarecidos os seguintes pontos referentes à pesquisa: características gerais, lócus e sujeitos envolvidos e o instrumento adotado pela pesquisadora para coleta das informações a serem analisadas no capítulo posterior, as quais respaldaram a pesquisa vigente.

No capítulo 4 discute-se a análise dos dados a partir dos referenciais teóricos abordados ao longo da pesquisa e da concepção de avaliação dos documentos oficiais (RCNEI e LDBEN). Os dados foram coletados no mês de outubro de 2014, por meio de um questionário aplicado junto a quatro professoras do CREI Frei Afonso, lócus da pesquisa. Para a melhor visualização e sistematização dos referidos dados, foram construídos quadros-sínteses com as informações contidas nos questionários.

Nas Considerações Finais, retoma-se o que outrora fora discutido com profundidade nos capítulos de Fundamentação Teórica e amplamente constatado com a aplicação do questionário. Percebe-se que as práticas avaliativas vivenciadas no CREI ainda estão distantes daquelas amplamente discutidas nos estudos recentes e, sendo assim, nota-se que a formação docente anda concomitante às concepções e práticas, não havendo como separar uma da outra, ou seja, uma formação deficitária poderá acarretar uma prática retrógrada ou desapropriada, desvinculada de referenciais que fundamentem ações eficazes e consistentes.

Não se podem modificar os processos avaliativos sem mudar primeiro o fazer pedagógico e a própria postura do educador frente ao ato avaliativo. Partindo desses pressupostos e sabendo que todos os alunos aprendem em momentos diferentes, cada um com seu ritmo próprio, é necessário agora encontrar o ritmo certo para cada estudante e, a partir daí, traçar as metas para que eles construam conhecimento de forma significativa.

Destarte, não se deve apresentar um único tipo de aula sempre, como se percebe corriqueiramente no contexto atual, até porque não existe um único tipo de aluno e, paralelamente, não se pode avaliar toda a turma de uma única maneira, afinal, devem-se oportunizar diferentes formas de avaliação, a fim de que não ocorram prejuízos no processo cumulativo de aquisição de conhecimentos e para que as atitudes sejam tomadas nos momentos oportunos e viáveis do percurso, e não tardiamente, como costumeiramente ocorre.



# **1 EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES E POLÍTICAS ATUAIS**

Nesta unidade, serão abordados os documentos oficiais que regem a educação infantil no Brasil (LDBEN/96 e RCNEI/2002), com o intuito de verificar como esses dispositivos legais trazem a concepção de avaliação na primeira etapa da educação básica e, desta forma, de que maneira devem-se nortear sistematicamente as práticas docentes na contemporaneidade.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº. 9.394/96) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) servem de subsídios legais para a execução de práticas efetivas no contexto educacional. Tais documentos devem ser amplamente divulgados entre os profissionais da educação e discutidos nos espaços propícios para este fim, no intuito de que ações inovadoras surjam a partir deles, além de serem repensados e ressignificados, levando em consideração as realidades locais.

Vale salientar que as práticas executadas no âmbito escolar necessitam estar de acordo com os dispositivos legais, ou seja, devem andar em consonância com o que assevera a lei; por isso, as práticas avaliativas precisam ser norteadas por tais aparatos e não contradizê-los, como por vezes é perceptível, sendo que a maioria dos casos ocorre por mero desconhecimento.

## **1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES**

Segundo a LDBEN/96, a educação escolar compõe-se de educação básica e superior. A educação básica subdivide-se em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Neste estudo, o foco é a análise da LDBEN/96, levando-se em consideração a educação infantil e as práticas avaliativas.

É crucial frisar que a educação é uma tarefa coletiva do mundo contemporâneo, dever da família e do estado, conforme a lei supracitada, cabendo aos profissionais que atuam nesta área favorecer o desenvolvimento de cada educando de forma plena.

A educação infantil será oferecida em creches ou pré-escolas, de acordo com a faixa etária da criança. Até os três anos de idade, o atendimento será feito nas creches; de quatro a cinco anos, nas pré-escolas. Ainda conforme a referida lei, é necessário que haja a expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da

criança que cursou a educação infantil, para que os responsáveis tenham em mãos um documento que respalde os avanços e os percursos da construção de conhecimento ao longo desta etapa.

Na letra da lei, percebe-se que é uma incumbência tanto da escola como dos docentes a promoção de subsídios para a recuperação dos alunos de menor rendimento escolar, estabelecendo estratégias para que o quadro seja revertido. Todavia, só há como detectar aqueles com menor rendimento se estes forem avaliados, para que em um segundo momento haja a tomada de decisões precisas e a elaboração dos métodos com o intuito de solucionar tal problemática. Sendo assim, a avaliação ocupa um espaço importante no curso do processo.

Para que se mude o rumo do percurso nas salas de aula após a avaliação, caso exista a necessidade diante dos resultados alcançados, o docente deve compreender, acima de tudo, a responsabilidade com a aprendizagem significativa dos educandos, os quais assumem o lugar de destaque nas salas de aula.

O ato de reflexão da prática deve ser diário. Nenhum profissional amadurece se não refletir acerca da sua *performance* e de sua ação docente, afinal, só adentramos na práxis quando refletirmos a prática. Diante disso, é notório que não há atitude de qualidade diante dos obstáculos da ação docente que não perpassa a reflexão, ou ao menos, não deveria haver.

Na educação infantil, a avaliação é um ponto de divergência entre os educadores, já que a própria LBDEN/96, em seu artigo 31, estabelece que a “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” é uma das regras comuns que norteiam este momento. Conforme Brennand e Silva (2012, p. 178):

Essa é uma questão crítica na educação infantil, pois a retenção ou a promoção do estudante é decorrente do seu alto ou baixo desempenho. Tal avaliação pauta-se em requisitos apontados na LDBEN/96, os quais indicam os requisitos necessários para que se permita ao estudante da educação infantil avançar ao ensino fundamental.

É por isso que justamente nesta etapa da educação básica a avaliação quantitativa – cujo intuito primordial e único é mensurar (atribuir nota) – deve ser posta de lado, e a avaliação qualitativa deve ganhar espaço no ambiente escolar, já que a “nota” meramente explícita não fará diferença e nem se adequará a este momento do processo educacional, tendo em vista que será acompanhado e registrado o progresso do aluno (individual e sistematicamente) e não simplesmente mensurado. Como é ressaltado na própria lei, tal acompanhamento não tem o objetivo de promover (aprovar) o aprendente à série seguinte, e nem será necessário que o faça para que ele ingresse no ensino fundamental.

Observemos o que asseguram Brennand e Silva (2012, p. 172) acerca da avaliação na educação infantil conforme a LDBEN/96:

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), que garante a educação infantil como etapa inicial da educação básica, cujo texto constitucional reconhece creches e pré-escolas, a avaliação nesses espaços está associada ao crescimento em estatura e desenvolvimento cognitivo, considerando ainda as questões de interatividade com o meio e com as culturas linguística e social. A avaliação, nessa etapa – o que deveria ocorrer em qualquer nível da educação formal – está atrelada à afetividade.

Fica evidente que o viés da afetividade entra em cena, já que a avaliação é feita sob esta perspectiva, diante do contexto que é apresentado, no qual os alunos não serão avaliados quantitativamente e nem amedrontados diante dos resultados de tais avaliações.

## 1.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O RCNEI

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é organizado em três volumes. O primeiro deles é um documento de introdução, que traz uma reflexão sobre as creches e pré-escolas no Brasil; o segundo faz referência ao âmbito de experiências acerca da formação pessoal e social (identidade e autonomia das crianças); o último trata das experiências com relação ao conhecimento de mundo.

O referido documento contempla a criança diferente do adulto no quesito aprendizagem, pois ela possui uma forma característica e muito peculiar de atuar sobre o mundo que está em sua volta e absorver dele tudo que seja interessante para seu crescimento psicossocial e também cognitivo.

Os pequenos conseguem ressignificar o mundo ao seu redor. As crianças criam, imaginam, brincam, socializam, crescem e se desenvolvem. A brincadeira na fase inicial tem ocupado um espaço de destaque, pois favorece inclusive o desenvolvimento infantil, e o RCNEI respalda tal concepção quando traz a seguinte afirmação acerca do ato de brincar, deixando perceptível tal pressuposto: “No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar, as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando” (BRASIL, 2002, p. 27).

Na contemporaneidade, as creches e pré-escolas são estabelecidas como espaços onde as crianças interagem e encontram oportunidades de socializar o conhecimento e se desenvolverem cognitivamente. É importante salientar que a brincadeira é trazida no RCNEI como conteúdo curricular desta etapa, ou seja, é encarada com seriedade, fazendo parte

integrante do processo de ensino-aprendizagem. Segundo o RCNEI, o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais é o seguinte:

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser criança, elas permanecem únicas em sua individualidade e diferenças. (BRASIL, 2002, p.22)

Os profissionais que estão nas creches e pré-escolas devem educar e cuidar, cuidar e educar, como ações indissociáveis, ou seja, educar cuidando e cuidar educando é o lema desta fase.

As práticas docentes diárias devem levar em consideração as singularidades, as particularidades e as individualidades de cada criança e, para que isso ocorra, as observações e os registros constituem-se como instrumentos eficazes neste acompanhamento, como explicita o RCNEI, fornecendo “aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo que revelam suas particularidades” (BRASIL, 2002, p. 59). Não deve ser levado em consideração o todo heterogêneo, afinal, cada criança se desenvolve de uma forma específica e responde a estímulos de maneira também específica. Não há regras prontas, muito menos receitas para serem seguidas, e assim também se procede no quesito das práticas avaliativas.

O RCNEI traz um comentário pertinente acerca das práticas avaliativas nesta etapa que destoam dos referenciais e pesquisas recentes sobre este tema. Observe-se o trecho do documento que fomenta tal discussão, trazendo as discrepâncias entre teoria e prática, ainda existentes no Brasil, que vêm gerando problemas e consequências preocupantes:

A mais grave é a existência das chamadas “classes de alfabetização” que conferem à educação infantil o caráter de terminalidade. São classes que atendem crianças a partir de seis anos, retendo-as até que estejam alfabetizadas. As crianças que frequentam essas classes não ingressam na primeira série do ensino fundamental, até que tenham atingido os padrões desejáveis de aprendizagem da leitura e escrita. A essas crianças têm sido vedado, assim, o direito constitucional de serem matriculadas na primeira série do ensino fundamental aos sete anos de idade. Outras práticas de avaliação conferem às produções das crianças: notas, conceitos, estrelas, carimbos com desenhos de caras tristes ou alegres conforme o julgamento do professor. (BRASIL, 2002, p. 59).

Percebem-se as ressalvas diante das antigas “classes de alfabetização”, que não mais se justificam diante da atual concepção de educação, e ainda acabam penalizando crianças que não atendem a um pré-requisito imposto, ao não se levar em consideração a nova roupagem desta etapa da educação básica. Frisa-se também o uso inadequado de notas, conceitos, estrelas, carimbos com desenhos de caras tristes ou alegres, tão usuais e corriqueiras, mesmo

em uma época em que a autoestima das crianças é posta em destaque para que progressos significativos sejam alcançados.

E o que dizer dos tão famosos conceitos que perduram por décadas, os registros de avaliação, dentre eles o S (sempre), QS (quase sempre), AV (algumas vezes), R (raramente) e N (ainda não)? Segundo Hoffmann (2009, p. 29), “essas ‘sentenças’ proferidas pelos professores assumem um caráter decisivo nas possibilidades de a criança ter sucesso na escola”, sendo registros de avaliação que funcionam ainda de forma compensatória, como uma necessidade de entrega de um documento aos pais e responsáveis.

Aprender brincando e brincar aprendendo são vertentes basilares da educação infantil. Situações pedagógicas que proporcionem esse tipo de ação, integradas ao processo de desenvolvimento infantil, de forma a favorecer a aprendizagem, são essenciais. Mais uma vez, voltando-se ao RCNEI, verifica-se que:

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. (BRASIL, 2002, p.23).

Tais condições para as aprendizagens devem ser planejadas e executadas pelos docentes, que promoverão situações pedagógicas intencionais, como o texto do Referencial explícita, além de aprendizagens orientadas, que devem ser integradas, sobretudo, ao processo de desenvolvimento infantil. É importante ressaltar que tais situações pedagógicas e aprendizagens orientadas devem perpassar o viés da ludicidade, para que os objetivos sejam alcançados com primazia, e o aprender brincando e o brincar aprendendo sejam, de fato, realidades nas salas de aula da educação infantil, trazendo a leveza e o prazer aos envolvidos no processo, quer sejam aprendentes, quer docentes.

### 1.3 A FORMAÇÃO DOCENTE RESPINGA NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS?

É pertinente analisar o próprio documento legal, a LDBEN/96, a partir da percepção da formação docente, que se entrelaça com a postura daquele que está em sala de aula, já que a prática necessita de algum respaldo, seja teórico ou empírico.

Dentre os princípios em que o ensino será ministrado, segundo a referida lei, está o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. É necessário refletir que as concepções pedagógicas que cada docente carrega estão intrinsecamente ligadas à sua formação, na verdade, são construídas a partir dos norteadores teóricos. Sendo assim, nossa formação

alicerçará as nossas ações e, além disso, uma formação deficitária não solidificará práticas docentes significativas.

A partir disto é necessário refletir que uma formação de má qualidade acarretará também práticas avaliativas inadequadas, visto que o próprio docente não estará capacitado a desenvolver práticas inovadoras e que se encaixem com as perspectivas atuais de avaliação, por carecer de conhecimento acerca dos fundamentos científicos e sociais que perpassam o contexto escolar.

As formações continuadas e as capacitações em serviço buscam minimizar essa lacuna, entretanto, pelo curto tempo destinado, elas não conseguem ressignificar uma prática engessada durante anos, deixando nítido que “construir novas concepções de aprendizagem e avaliação implica rever práticas, convicções e modelos, e isso não é uma tarefa simples” (BRENNAND; SILVA, 2012, p. 182).

Conforme a LDBEN/96, em seu art. 62, será “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal”. Dessa forma, é notório encontrar profissionais atuando na fase inicial ainda com uma formação “incompleta”, tendo em vista que nem a graduação em Pedagogia possuem, entretanto, a própria lei admite que tais profissionais exerçam a docência. Será que estes docentes em exercício estão preparados para avaliarem dentro de uma nova perspectiva apenas com a formação em nível médio na modalidade normal? É o questionamento que ora vigora e que levanta inquietações entre os demais profissionais da área.

Consonante a lei supracitada, os sistemas de ensino devem promover a valorização dos trabalhadores da educação, assegurando-lhes alguns benefícios, dentre eles o aperfeiçoamento profissional continuado. Mas será que esses aperfeiçoamentos ajustarão as condutas inapropriadas, sobretudo na educação infantil, que já perduram durante décadas? Será que darão conta de tamanha disparidade entre a ação dos profissionais e as teorias recentes? São outros questionamentos que também perpassam esta discussão.

Ressalta-se que “a concepção construtivista e sociointeracionista de conhecimento provoca um outro olhar sobre o desenvolvimento infantil e consequentemente sobre posturas pedagógicas e avaliativas” (HOFFMANN, 2009, p. 24), mas como construir este outro olhar sobre o desenvolvimento infantil se falta essa concepção construtivista e sociointeracionista? Não há como encontrar posturas pedagógicas e avaliativas eficazes se não há uma formação docente que as respaldem.

Brennand e Silva (2012, p. 217) frisam que:

Algum sucesso existe e muitos desafios ainda hão de ser superados, na medida em que o profissional da educação passe a conhecer, compreender e considerar os elementos mais importantes do processo avaliativo de crianças de zero a seis anos de idade, no contexto de seu desenvolvimento físico, cognitivo, psicossocial, educacional.

A partir desta citação, é possível depreender que, na medida em que os profissionais conquistem uma formação mais sólida, que faça com que eles conheçam, compreendam e considerem os elementos que giram em torno do processo avaliativo, sucessos e desafios superados virão; caso contrário, enquanto eles reproduzirem práticas que se distanciem dos elementos mais importantes do processo avaliativo, por mera falta de conhecimento diante do tema, continuarão repetindo comportamentos que não trarão sucesso e que não ajudarão a superar os desafios diários na sala de aula. Destarte, percebe-se que a formação docente anda atrelada à prática e que respinga diretamente nas concepções avaliativas dos profissionais que atuam na contemporaneidade.

## **2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVAS CONCEPÇÕES**

Esta seção tem como foco a avaliação escolar e suas implicações no sucesso ou insucesso dos aprendentes que estão cursando a primeira etapa da educação básica.

Nosso objetivo é oferecer conhecimentos significativos que respaldem o assunto, trazendo as novas concepções que giram em torno do ato de avaliar, entendendo assim a importância crucial do papel do docente neste íterim.

Corroborando com as pesquisas vigentes, as novas ideias acerca da avaliação escolar devem deixar de lado alguns critérios estabelecidos, que já perduram durante anos, para que se revistam de uma nova roupagem, de acordo com as discussões atuais que colocam a avaliação em uma perspectiva construtivista, bem como perceber que é esta a concepção que norteia também os referenciais e a legislação atual para a etapa aqui analisada.

Em torno dessa discussão, o interessante é compreender a importância dos alunos e dos docentes neste contexto, pois o ato avaliativo é um dos momentos em que se estabelece uma parceria inseparável, cujo objetivo, sem dúvida alguma, é a aprendizagem significativa.

### **2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

A educação infantil, etapa que atende crianças em creches até três anos de idade, e em pré-escolas de quatro a cinco anos, tem algumas finalidades pré-estabelecidas, ou seja, durante esse período, o educando deve se desenvolver integralmente em quatro aspectos: físico, psicológico, intelectual e social.

Para que os docentes venham a avaliar os educandos desta etapa, a fim de traçarem os perfis individuais, desmistificando o ato de avaliar construído ao longo dos anos, é necessária uma ação sistemática e qualitativa. Conforme o RCNEI, a avaliação deve ser:

[...] entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. (BRASIL, 2002, p. 59)

Surge assim uma possibilidade inovadora na educação infantil, tendo em vista que nesta etapa se avalia com outra perspectiva, como corrobora o texto supracitado. Tal avaliação



gira em torno do acompanhamento do desenvolvimento de cada aprendente e que representa ao término do ano letivo um mapa do universo individual de cada criança, ou seja, o registro de todos os passos do percurso.

Não há precisão na educação, tudo é relativo, toda criança tem o seu tempo e depende diretamente do seu relógio cronológico e dos estímulos pedagógicos que estão ao seu redor; sendo assim, não existem fórmulas prontas que surtam efeito em massa, métodos que alcancem um grupo diversificado com ZDPs (zonas de desenvolvimento proximal, conforme Vygotsky) variadas.

Por isso, a importância do olhar singular diante do progresso de cada criança, sobretudo na educação infantil, porque cada uma vence etapas em tempos diferentes e caminha no percurso de forma individual. O docente colabora de forma decisiva neste caminhar, pois ele é o grande impulsionador e promotor de estímulos, e “avaliar é uma condição *sine qua non* para exercer essa profissão” (BRENNAND; SILVA, 2012, p. 170).

O maior desafio de hoje é, sem dúvida, esquecer as práticas avaliativas excludentes, que privilegiam apenas os melhores, e levantar a bandeira da avaliação mediadora, visto que:

Não se pode conceber, dessa forma, a avaliação como um jogo de regras uniformes e definidas, à luz de parâmetros fixos, controladores, pois ela encerra a dinâmica da interação e a própria dialética do conhecimento, com suas continuidades e descontinuidades. (HOFFMANN, 2009, p. 21)

Assim sendo, as práticas avaliativas engessadas e ultrapassadas não se encaixam no contexto atual, tendo em vista que a escola deve andar em sintonia com os avanços nos quesitos ensino e aprendizagem e não em descompasso com eles, reproduzindo conceitos e posturas inapropriadas, como a classificação e a competição.

As atuais práticas avaliativas se coadunam com a intencionalidade de dar visibilidade à aprendizagem do aluno, dessa forma, trará a concepção de avaliação não apenas como um momento pontual, mas devendo ser entendida como parte de todo o processo de aprendizagem das crianças. Este é o tipo de avaliação requerido hoje. Entretanto, é perceptível que a prática (o que realmente acontece nas creches e pré-escolas) nem sempre corrobora com as atuais pesquisas, havendo divergências entre teoria e ação, seja por desconhecimento dos avanços em pesquisa nesta área, seja por uma formação continuada deficitária, ou até mesmo por mero comodismo e insistência em reproduzir velhas práticas que no passado “deram certo”, como simples “receitas” a serem seguidas.

## 2.2 REFLEXÕES SOBRE O ATO DE AVALIAR

Para que seja possível essa reflexão, partir-se-á do conhecido empiricamente a respeito da avaliação no contexto escolar, com base na nossa experiência enquanto estudantes da educação básica, graduandos e pós-graduandos, ou seja, em todas as vivências de escolarização nas diversas etapas da educação formal.

A avaliação (associada à mensuração) tem tradicionalmente o intuito formal de promover o aluno para uma série ou um grau mais avançado. O estudante não é avaliado com o intuito de permanecer onde está, sendo a avaliação o ato que caracterizará o sucesso ou insucesso do aprendente, fazendo com que ela ocupe, portanto, o lugar central do processo avaliativo.

O próprio docente, na maioria dos casos, elabora as atividades avaliativas e as corrige, atribuindo caráter quantitativo ou conceitual aos alunos avaliados. Sem falar que, “o Ministério da Educação do Brasil considera o docente, em exercício pleno de sua profissão, um avaliador em potencial, uma vez que o ato de avaliar é parte integrante das atividades desse profissional” (BRENNAND; SILVA, 2012, p. 172).

No momento da ação avaliativa, o educador julga o conhecimento do outro, como se ele fosse justo em tentar mensurar algo imensurável, através, por exemplo, de uma avaliação escrita de caráter formal, a qual não consegue oferecer uma visão global do processo, deixando ao aluno o papel de vítima, já que este pode sofrer injustiças diante dos critérios estabelecidos. Percebe-se que:

Em tal processo avaliativo, a relação docente aluno é desigual, pois o professor é quem propõe (decide) o que avaliar e que procedimento usar na avaliação. É essa relação de poder entre o docente e o estudante que caracteriza a experiência escolar cotidiana, na qual não se incentiva a troca de ideias entre quem ensina e quem aprende. Cristalizou-se assim a cultura de que a avaliação é um instrumento de trabalho de uso exclusivo do docente, da qual os alunos não participam. (FERREIRA; MARTINS, 2007, p.74)

O conjunto de notas atribuídas ao aluno durante o ano letivo define se o estudante será promovido para a série seguinte ou se ficará retido na série em que está. É por esse motivo que a avaliação formal ganha um caráter amedrontador, pois é ela que define a vida escolar do educando.

Na raiz etimológica da palavra, avaliar significa *dar valor a algo*. Quando partimos para o contexto escolar, em outras palavras, avaliar é julgar a aprendizagem dos conteúdos curriculares, sejam eles formais ou informais.

Libâneo (1994, p. 43) estabelece um paralelo de suma importância entre o ensino e o fracasso escolar:

O ensino contribui para a superação do fracasso escolar se os objetivos e os conteúdos são acessíveis, socialmente significativos e assumidos pelos alunos, isto é, capazes de suscitar sua atividade e suas capacidades mentais, seu raciocínio, para que assimilem consciente e ativamente os conhecimentos. Em outras palavras: o trabalho docente consiste em compatibilizar conteúdos e métodos com o nível de conhecimentos, experiências, desenvolvimento mental dos alunos.

Para avaliar qualitativamente, o educador precisa conhecer com profundidade os alunos avaliados, para que essa avaliação seja justa e precisa, se isso for possível. Não há como avaliar o desconhecido e nem elaborar comentários precisos diante do progresso de aprendentes cuja evolução não se conhece, ou seja, se assim proceder, haverá julgamentos infundados, tendo em vista que a avaliação acontece no processo e não se levam em consideração apenas fatos isolados, confirmando a ideia de que:

[...] quanto mais o avaliador conhecer o público alvo a ser avaliado, ou seja, o estudante, é possível observar e tecer considerações sobre a aprendizagem do mesmo, reportando-se para uma comparação entre o conhecimento prévio e o conhecimento abordado, considerando-se um determinado período previamente estabelecido. (BRENNAND; SILVA, 2012, p. 185)

Agora é possível chegar ao ponto-chave que diferencia a educação infantil das demais etapas da educação básica, pois nesta, o aluno é avaliado, enquanto que nas outras, o professor atribui notas, com o intuito de classificar ou excluir.

Na educação infantil avalia-se não com o intuito de promover ou reter, como outrora já fora discutido, mas exclusivamente visando a verificar a aprendizagem para que ocorra um mapeamento do que fora ou não alcançado, contribuindo para que se vençam obstáculos. Confirmando e respaldando a afirmação, asseguram Brennand e Silva (2012, p. 178) que:

[...] avaliar é verificar se o estudante é capaz de lidar com os conteúdos programáticos educacionais. Este deve ter alcançado a competência intelectual de reproduzir, do seu jeito, o que, de novo, ele acrescentou ao seu arcabouço teórico. Abrem-se espaços para o processo contínuo de construção de conhecimento e a possibilidade de se reinventarem novos mecanismos, procedimentos e critérios que promovam o aprendizado e a melhoria do ensino.

Diante do exposto, percebem-se algumas características da avaliação na educação infantil, dentre elas o caráter exclusivamente qualitativo, tendo em vista que não há a atribuição de notas, apenas conceitos; e o julgamento que é feito a partir da análise dos acompanhamentos diários e dos registros de desenvolvimento de cada criança, de forma individual, conforme respalda o art. 31 da LDBEN/96.

Sendo assim, a avaliação na educação infantil se estabelece como uma ferramenta para favorecer a aprendizagem, e não entra em cena apenas com o intuito de não aprovar um aluno que por algum motivo encontrou empecilhos para apre(e)nder determinado conteúdo curricular.

### 2.3 A IMPORTÂNCIA DOS EDUCADORES E DE SUAS ESCOLHAS: OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

No contexto atual, os docentes exercem papel fundamental na aprendizagem dos educandos. Eles não são os protagonistas do processo, entretanto, ocupam a posição de mediadores do conhecimento. O elo entre os educandos e o desconhecido tem sido construído de forma mais consistente. Percebe-se que:

Ensinar passou então a “significar”, a estimular os alunos a confrontar-se com informações relevantes no âmbito da relação que estes estabelecem com uma realidade, capacitando-os a (re)construir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação. Não se aprende sem o confronto entre os saberes e o conjunto de significados que cada um constrói. (ANTUNES, 2010, p. 21)

Segundo a LDBEN/96, em seu artigo 13, são atribuídas aos docentes seis incumbências. Entretanto, há duas de extrema relevância. Uma delas é zelar pela aprendizagem do aluno, e a outra é estabelecer estratégias de recuperação para os estudantes de menor rendimento. Ambas estão conectadas com o ato de avaliar e colocam o aprendente no centro do processo.

Mais adiante, na própria LDBEN/96, em seu art. 67, o qual trata da valorização dos profissionais da educação, em seu inciso V, estabelece-se que o período reservado à avaliação será incluído na carga horária do docente.

Ao longo do próprio texto da lei supracitada é possível encontrar dados que respaldam a ideia de que o ato de atribuir notas (mensurar) a partir de casos isolados ou momentos singulares deve ser reduzido, dando lugar a uma avaliação contínua e qualitativa, ou seja, que tais práticas excludentes precisam ser revistas e abandonadas do nosso sistema de ensino.

Os instrumentos de avaliação precisam ser analisados cuidadosamente e aplicados durante todo o ano letivo, tendo por objetivo avaliar o aluno de forma integral e, a partir desse pressuposto, tentar encontrar o equilíbrio na escolha dos critérios, levando em consideração o foco primordial, que é a aprendizagem significativa do estudante.

Saber alternar o instrumento ou encontrar aquele mais adequado para o momento mais propício é de fundamental importância para o sucesso do docente e, além disso, tal prática

colabora direta e indiretamente para o sucesso do educando. Dessa forma, verifica-se que aplicar o instrumento inadequado acarreta implicações negativas no processo avaliativo.

De acordo com o que fora discorrido, levando em consideração os respaldos legais, alguns instrumentos adequados à avaliação na educação infantil e sugeridos para esta etapa da educação básica são: observação do aluno de forma singular; anotações diárias de dados importantes; portfólios individuais contendo todas as atividades; realização de desafios variados; fichas de comportamento diárias, dentre outros.

Cabe aos educadores escolherem o instrumento mais adequado para avaliarem os alunos de forma satisfatória e, em contrapartida, este instrumento necessita estar de acordo com a finalidade pela qual o educando está sendo avaliado.

Entende-se que a avaliação não é feita em cima de casos ou situações isoladas, como já discutido anteriormente, mas de algo cumulativo e contínuo que demonstre o resultado de todo um conjunto. A verdadeira culminância de um processo é a resposta dada após todas as etapas vivenciadas e não apenas parte das etapas.

Compreender, enquanto educador, que é possível errar em algum momento na escolha do instrumento avaliativo e que isso pode acarretar consequências negativas para o processo é um ato de reflexão. Atos como esses são dignos de profissionais comprometidos com o fazer docente.

Não é necessário tentar encontrar culpados, e não é este o papel do docente, nem da escola, e muito menos da família; entretanto, erros já cometidos não podem ser repetidos. Para que não ocorra esta repetição, os educadores devem se posicionar como profissionais reflexivos durante todo o percurso do processo.

Será que se avalia de forma inadequada ou há a utilização do instrumento avaliativo inoportuno? O princípio de uma avaliação de qualidade está na escolha do instrumento. De fato, errar o instrumento é um ato comprometedor, pois todo o processo estará sendo prejudicado.

## 2.4 ROMPENDO COM UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO ARCAICO

Percebe-se que desde o movimento da Escola Nova, o educador vem rompendo com uma estrutura antiga e ressignificando sua própria prática, não apenas informando, mas produzindo conhecimento. Este movimento transformador registrou entre os séculos XIX e XX uma nova época no cenário educacional e indicou uma série de certezas. Atente-se, por oportuno, ao trecho a seguir:

A primeira dessas certezas é a de não mais se aceitar a criança como um adulto pequeno e que, portanto, necessitaria esperar o tempo para aprender, um estágio de desenvolvimento humano diferente, mas não inferior na capacidade de aprendizagem adulta, além da demonstração de que crianças não nascem predestinadas e, quando se corrompem, apontam que falhou grotescamente o processo educacional. (ANTUNES, 2010, p. 19-20)

Agora a aula deixa de ter uma finalidade instrucional para produzir aprendizagem significativa, e o professor deixa de ser o centro do processo, assumindo, segundo Antunes (2010, p. 33), “uma nova visão sobre a aprendizagem, não apenas ajudam seus alunos a se perceberem percebendo os outros, mas, efetivamente, ao ensinar fatos, na verdade ensina seus alunos a aprenderem”.

Para romper com um sistema obsoleto, segundo Antunes (2010), o professor necessita assumir três posturas:

- Reconhecer o seu próprio aluno, sua história, suas diferenças, sua realidade fora das quatro paredes da sala de aula;
- Conhecer com profundidade o assunto que pretende transmitir, a ponto de estabelecer associações práticas com a vida das crianças e assim estabelecer a real importância desses novos conhecimentos;
- Avaliar o processo de associação de forma individual, tendo em vista que os alunos fazem associações dos novos conhecimentos. O educador deve saber se efetivamente isso aconteceu e o momento adequado para aferir tal situação.

Deve-se pensar na avaliação com os olhos atentos na aprendizagem significativa, pois quando é alcançada esta almejada aprendizagem, nosso objetivo enquanto docente foi cumprido, tendo em vista que a aprendizagem significativa é a bagagem de conhecimentos que cada ser humano carrega consigo ao longo da vida.

O sistema de avaliação arcaico valorizava apenas a nota, não enxergando o aluno, nem as suas dificuldades e, acima de tudo, não compreendendo e nem procurando saber o motivo que o levou a tal resultado. Avaliava-se não com vistas a promover meios e estabelecer novas metas para corrigir possíveis erros, e o pior, não se valorizava o processo que desencadeou tal resultado, mas se priorizava apenas o produto final, deixando de lado a vivência e as singularidades de cada aluno.

Observemos como se procedia o ensino no sistema arcaico e compreendamos a partir dele qual era o papel do aluno naquele sistema:

Nessa visão de ensino aplaudia-se o silêncio, e a imobilidade do aluno e a sapiência

do mestre, além de pensar o conhecimento com informações pré-organizadas e concluídas que se passavam de uma pessoa para outra, portanto, se fora para dentro, do mestre para o estudante. Ensinar significava difundir o conhecimento, impondo normas e convenções para que os alunos o assimilassem. Estes levavam para a escola a boca – porque da mesma não podia se separar – mas toda a aprendizagem dependia do ouvido, reforçado pela mão na tarefa de copiar. (ANTUNES, 2010, p. 17).

No atual contexto educacional, o ato de avaliar serve também para provar que houve, de fato, aprendizagem significativa e, para que isso aconteça, é importante centralizar todo o processo no aprendente. O professor deve compreender, de uma vez por todas, que ele é o coadjuvante e que o grande e inevitável protagonista é o aluno.

A teoria construtivista introduz a perspectiva da imagem positiva do erro cometido pelos alunos como mais fecundo e produtivo do que um acerto imediato. O indivíduo é entendido como um ser ativo que vai paulatinamente selecionando melhores estratégias de ação que o levam a alcançar êxito em alguma tarefa proposta, para algum desafio que se lhe apresente. (HOFFMANN, 2001, p. 76)

No novo sistema avaliativo, a avaliação é elemento construtor de conhecimento, e não adquire conotações pejorativas, antes, assume um papel indispensável, requerendo confiança tanto do professor quanto do aluno. Além disso, em um segundo momento há a valorização do que fora avaliado, afinal, avalia-se sempre com algum propósito, nunca por mera mensuração.

No sistema de avaliação arcaico, como sabiamente explicita Hoffman (2009), erro é visto como fracasso e dúvida como “burrice”. Então, o próprio aluno não demonstra suas inseguranças, com receio dos rótulos que porventura venha a carregar ao longo do percurso. Sendo assim, a avaliação não pode detectar erros porque automaticamente serão descobertos os fracassados. Consequentemente, por que avaliar se a própria avaliação não se encaixava em um viés diagnóstico, mas exclusivamente taxativo?

Os conteúdos transmitidos eram sempre inquestionáveis, assumindo a postura de verdades universais, e aos alunos cabia apenas a tarefa de acumular tais conteúdos. Hoje o aluno é um agente do processo, não é apenas um passivo receptor, pois ele elenca novas questões e traça também seus percursos na aprendizagem, já que não há nada pronto e tudo está sendo construído de forma coletiva por todos os agentes do processo (aluno, professor, comunidade escolar).

O professor deve se colocar hoje no lugar daquele que compreende o universo do aluno, seja ele uma criança, um jovem ou um adulto, mas para que isto ocorra, deve abrir caminhos para o diálogo. Não existem mais fórmulas prontas como outrora, já que a

concepção de avaliação é carregada de graus extremos de complexidade, perpassando pelo viés da justiça, da consciência, do dever cumprido e do fazer bem feito.



### 3 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: PERCURSO METODOLÓGICO PARA A COLETA DE DADOS

Este capítulo traça o percurso metodológico adotado no presente estudo. A princípio serão explicitadas as características desta pesquisa; no subtópico consequente serão contextualizados os sujeitos envolvidos e o próprio lócus da pesquisa; por fim, será abordado o instrumento utilizado para a coleta dos dados, que neste caso foi um questionário, do tipo misto (semiestruturado, com questões abertas e fechadas), elaborado pela pesquisadora e aplicado junto às professoras do CREI Frei Afonso.

#### 3.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

A pesquisa em voga teve como foco investigar a concepção de avaliação das professoras que atuam na educação infantil e suas implicações na prática docente. Dessa forma, houve a necessidade de buscar fundamentação teórica sobre o tema supracitado e, por isso, *a priori* foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica para subsidiar, inclusive, a análise dos dados coletados.

A pesquisa bibliográfica caracteriza-se pelo estudo de materiais publicados e acessíveis ao público, como livros, revistas, jornais e redes eletrônicas (MORESI, 2003).

Em conformidade com Barros e Lehfeld (1997, p.93), vê-se a importância da pesquisa bibliográfica, já que “a competência em pesquisa científica está estritamente relacionada ao grau de experiência que o pesquisador vai adquirindo à medida que consegue finalizar os seus estudos para refletir sobre suas dificuldades”. Sendo assim, tal afirmação fundamenta a importância desse tipo de pesquisa para o fortalecimento dos estudos em questão, pois é através dela que se consegue fazer uma relação clara e precisa entre o problema a ser resolvido, os objetivos delimitados e o planejamento acerca da coleta e análise de dados.

A partir de então, a pesquisa se caracteriza como de campo, de abordagem qualitativa, realizada por meio de aplicação de questionários a quatro professoras que atuam na mesma instituição educacional, pública, que oferece exclusivamente a educação infantil em tempo integral.

O questionário foi aplicado no mês de outubro de 2014 como instrumento de coleta de dados. Esses mesmos dados, em um segundo momento, foram analisados à luz dos

referenciais teóricos abordados e que subsidiaram a discussão em torno das práticas avaliativas na contemporaneidade e que vigoram nas salas de aula.

### 3.2 O LOCAL E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

A pesquisa foi realizada em João Pessoa, Paraíba, em uma creche da rede municipal de ensino, o CREI Frei Afonso, localizado na Rua Santa Terezinha, s/n, bairro do Róger.

Este CREI nasceu da necessidade de abrigar os filhos dos coletores de papel, que trabalhavam na reciclagem no local onde anteriormente era o lixão do Róger. Esta é uma área muito carente e que apresenta elevado índice de criminalidade, as drogas e a marginalidade estão em alta, a maioria dos moradores tem pouca ou nenhuma instrução, e ainda entendem que os CREIs apenas desenvolvem um papel assistencialista, sendo muito comum que pais, responsáveis e comunidade não cobrem deles resultados pedagógicos ou os deixem de lado, outorgando totalmente o desenvolvimento educacional de suas crianças ao estado.

A creche foi fundada inicialmente em 1966, nas dependências da Escola Municipal Frei Afonso, pelo Movimento de Promoção da Mulher, e era conveniada com a Prefeitura Municipal de João Pessoa. Em 1975, o local onde hoje funciona o CREI foi cedido para construção da creche, e a partir daí ela se desvinculou da Escola Frei Afonso. Já em 1998, na administração do então prefeito Cícero Lucena, a creche foi reinaugurada.

Atualmente coordenando o CREI está a Professora Georgina Alves da Fonseca. Sua equipe é formada por quatro professoras e quatro monitoras de sala, mais o corpo técnico e de apoio.

As quatro professoras que compõem a equipe docente participaram da pesquisa, respondendo ao questionário a elas fornecido, cujas respostas serão analisadas posteriormente. Foi garantido o anonimato das participantes e a pesquisa não apresentou nenhum risco àquelas que responderam.

No CREI funcionam quatro turmas (Jardim I, Jardim II, Pré I e Pré II), em tempo integral (das 7h às 17h), de segunda a sexta-feira. Grande parte das crianças assistidas está em situação de risco e o CREI termina sendo o local onde elas são acolhidas, amadas, alimentadas e educadas. Na verdade, o CREI Frei Afonso se torna o lugar no qual elas podem sonhar com um futuro diferente.

O CREI possui poucas salas e dependências, carece de recursos e equipamentos de uso didático-pedagógico, mas há amor e cuidado de sobra. É um prédio pequeno, com espaço reduzido, e que ainda necessita de reformas para que melhor se adapte à educação infantil,

logo, muita coisa precisa ser improvisada. O momento do banho, da recreação no pátio e do banho de sol são ocasiões importantes da rotina das crianças, mas que devido à falta de espaço ficam comprometidas, e poderiam ser vivenciadas com um maior aproveitamento caso a estrutura física fosse realmente propícia.

Essa limitação do espaço físico interfere na aprendizagem das crianças, pois as vivências se tornam limitadas. Não há uma área para correr e brincar de forma livre, a não ser a brinquedoteca, que é um espaço pequeno demais para isso e não atende a demanda como deveria.

Além do mais, há muitas escadas e o terreno é inclinado, contudo, não há registros de acidentes em todos os anos de funcionamento deste CREI. Entretanto, tal formatação da estrutura não deixa de ser perigosa, já que as crianças de dois anos têm, inclusive, dificuldades para subirem os degraus. Dessa forma, as brincadeiras, tão relevantes nesta etapa e frisadas no RCNEI como ações pedagógicas eficazes no desenvolvimento cognitivo, ficam comprometidas.

As dependências gerais (cozinha, refeitório, salas de aula, banheiro e brinquedoteca) são coloridas, acolhedoras, limpas, apresentando-se como locais arejados e que proporcionam conforto às crianças atendidas. Há muita pedagogia visual e os cartazes são convidativos e educativos em sua maioria.

Não há aparelhos multimeios disponíveis, a não ser recursos de uso didático-pedagógicos utilizados pela comunidade escolar, como TV, DVD e aparelho de som. Os serviços assistenciais são precários, mas o CREI conta com o PSF (Posto de Saúde da Família) do bairro como parceiro nessas ações, na promoção de atendimentos odontológicos, médicos e psicológicos, por exemplo.

### 3.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Com a finalidade de coletar dados, são utilizados pelos pesquisadores diversos tipos de instrumentos, e dentre eles os mais comuns são as entrevistas, os questionários e as observações.

Para a presente pesquisa foi elaborado um questionário misto (ou semiestruturado) como recurso para obtenção dos dados a serem posteriormente analisados. Conforme Assis (2008, p. 29), o questionário é um:

Instrumento ou programa de coleta de dados confeccionado pelo pesquisador, cujo preenchimento é realizado pelo informante. Deve apresentar linguagem simples e

direta, para que o informante compreenda com clareza o que está sendo perguntado. [...]. Deve-se evitar a identificação do respondente. O questionário permite mais abrangência, menor esforço e maior uniformidade nas perguntas, além de favorecer a tabulação das respostas. Pode conter questões fechadas, abertas, e dos dois tipos.

O questionário deve ser preparado pelo pesquisador, constando de indagações claras e objetivas, com o intuito de não oferecer dificuldade de compreensão aos que porventura forem questionados.

Para facilitar o processo de aquisição de dados e assim também torná-lo impessoal, os informantes têm suas identidades preservadas e, além disso, tal iniciativa transmite segurança e liberdade aos envolvidos (pesquisador e informantes).

Assim, percebe-se que o questionário é um instrumento de suma importância no processo de investigação dos dados, já que ele apreende informações baseando-se, geralmente, na abordagem a um grupo representativo. Destarte, a presente pesquisa abordou um grupo de professoras que desempenham suas atividades laborais na mesma etapa da educação básica e na mesma instituição (CREI Frei Afonso).

Há três possíveis tipos de questionários: aberto, fechado e misto.

O questionário do tipo aberto só utiliza questões subjetivas (respostas abertas), dando ao informante maior liberdade de expressão e aumentando o grau de dificuldade. Além disso, esse tipo de questionários pode suscitar questões pertinentes que não estavam previstas no objetivo primordial da pesquisa, trazendo assim novos olhares diante do contexto explorado e pesquisado.

Já no questionário do tipo fechado há exclusivamente questões objetivas (respostas fechadas), sendo bastante específico e requerendo um menor esforço por parte dos informantes. Tal questionário permite obter respostas que poderão ser comparadas umas com as outras, ficando assim viável também a construção de gráficos e utilização de porcentagens, que darão uma visão global da problemática, facilitando a análise dos dados coletados. Por outro lado, os questionários fechados possibilitam aos entrevistados respostas que talvez eles não soubessem ou nos quais não pudessem encontrar obstáculos para construí-las.

O terceiro tipo de questionário que pode ser utilizado é o do tipo misto, ou semiestruturado, o qual mescla questões de diferentes estruturas, tanto com respostas abertas, como com respostas fechadas.

Para a coleta dos dados da presente pesquisa foi utilizado um questionário do tipo misto, por atender à expectativa da pesquisadora, ou seja, por apresentar subjetividade em dados momentos e objetividade em outros.

## 4 OS OLHARES DAQUELAS QUE TRABALHAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE ÀS CONCEPÇÕES AVALIATIVAS

Para a realização desta pesquisa, cópias do questionário foram distribuídas, no mês de outubro de 2014, a quatro professoras que atuam na educação infantil. As questões propostas tiveram o intuito de verificar quais as concepções avaliativas que essas profissionais utilizam em sua prática docente. O questionário foi aplicado tendo como foco a percepção dos instrumentos avaliativos utilizados e o paralelo com a formação docente. A técnica utilizada para a análise dos dados foi a análise de conteúdo, como veremos posteriormente.

As quatro participantes atuam no CREI Frei Afonso, na cidade de João Pessoa, Paraíba, lócus desta pesquisa.

Abaixo, apresentamos o primeiro Quadro-Síntese (Quadro 1), construído a partir das respostas ao questionário aplicado no mês de outubro de 2014, seguido da legenda na qual se apresenta a numeração com sua respectiva correspondência.

**Quadro 1** – Professoras de educação infantil e formação docente

	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Professora 1</b>	De 6 a 10 anos	Graduação em Pedagogia
<b>Professora 2</b>	Até 5 anos	Graduação em Pedagogia
<b>Professora 3</b>	De 6 a 10 anos	Graduação em Pedagogia
<b>Professora 4</b>	De 6 a 10 anos	Curso Normal

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário, 2014.

Legenda:

1 – Tempo de atuação na educação infantil.

2 – Maior titulação (formação docente).

Quando questionadas acerca do tempo de atuação na educação infantil, três das entrevistadas informaram que não são professoras iniciantes, já tendo um bom tempo de serviço nesta etapa (seis a dez anos) da educação básica. Dentre elas, apenas uma cita estar entre os cinco primeiros anos de experiência nesta fase.

Dentre as professoras de educação infantil que responderam ao questionário, uma delas, mesmo já tendo um bom tempo de atuação docente, apenas concluiu o curso normal. As demais cursaram até a graduação, não tendo ingressado posteriormente em nenhum curso de especialização, mesmo apresentando um tempo de atuação docente bastante significativo em sala de aula e diante de várias oportunidades na atual conjuntura das políticas de formação de professores. Percebe-se, a partir dessa constatação, a precária formação inicial das

profissionais, levando a um questionamento latente que ora vigora: será que elas não sentem a necessidade de atualização de seus conhecimentos teóricos para subsidiarem sua prática? Não se trata apenas de uma realidade local, mas é algo também perceptível em outras creches e pré-escolas, e por conta disso percebemos como ainda está enraizado no pensamento de muitos professores o caráter exclusivamente assistencialista estigmatizado e carregado por décadas, não se conseguindo trazer à educação infantil a roupagem educativa das atuais políticas educacionais. Corroborando com isso, tem-se a ideia de Hoffmann (2009, p. 19) acerca dos profissionais que atuam nesta etapa:

Desvendar o máximo possível os mistérios de uma criança exige, assim, estudo e investigação. E esta é uma questão em falso na educação infantil. Improvisam-se profissionais para essa área, e os profissionais dessa área improvisam muitas de suas ações. [...]. Ou seja, atrelada a uma histórica desqualificação e desvalorização de professores e atendentes, a instituição de educação infantil favorece a sua não participação nas atividades de planejar e avaliar, desmotivando-os, inclusive, ao estudo, à troca de experiências, à reflexão sistematizada do seu saber.

O segundo Quadro-Síntese (Quadro 2) traz o significado de avaliar a partir das concepções das professoras entrevistadas. Vejamos:

**Quadro 2** – Professoras de educação infantil e o significado de avaliar

<b>Para você, o que significa avaliar?</b>	
<b>Professora 1</b>	“Significa fazer todo o apanhado do que aprendemos na sala de aula ou na nossa vida.”
<b>Professora 2</b>	“A avaliação é um referencial para aquela criança, através desse papel é que dizemos como é o desempenho de cada um.”
<b>Professora 3</b>	“São diagnósticos que usamos para saber como vai o andamento da criança. São avaliações, como observações, anotações, fichas, etc.”
<b>Professora 4</b>	“Observar os objetivos desejados nos temas estudados em sala de aula.”

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário, 2014.

Percebe-se então, a partir do segundo Quadro-Síntese, que a professora 1 compreende a avaliação enquanto processo, não levando em consideração momentos isolados, mas o conhecimento que a criança carrega, inclusive aqueles adquiridos informalmente no transcurso da sua vida.

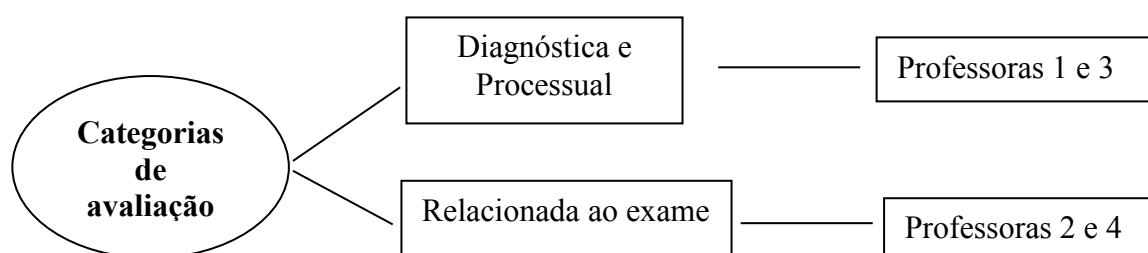
A professora 2 entende a avaliação a partir de um olhar tecnicista e formal, como um documento que assegurará o progresso ou não do aprendente, porque é “este papel” que fará o julgamento do desempenho.

A professora 3 enumera alguns instrumentos avaliativos em sua resposta, deixando claro estar confusa quanto ao que significa avaliar; entretanto, demonstra saber em linhas gerais que avaliar é acompanhar o “andamento da criança”, e para que este andamento seja registrado são necessários alguns instrumentos, como os por ela citado.

E, por fim, a professora 4 não compreende exatamente o que fora perguntado. Ainda assim, depreende-se de sua afirmação que ela acredita que a avaliação se justifica com o intuito de verificar se os conteúdos trabalhados em sala de aula foram absorvidos pelos alunos e, dessa maneira, se os objetivos por ela traçados foram alcançados. Verifica-se que funciona de forma diagnóstica, refletindo se os alunos estão ou não acompanhando o currículo, ou seja, “os temas estudados”.

Pautando-se em autores como Luckesi (2011), Zabala (1998) e Hoffmann (2009), estabeleceram-se algumas categorias para análise das respostas, como podemos observar na imagem abaixo (Figura 1):

**Figura 1** – Categorias do conceito de avaliação elencadas das respostas das professoras



Fonte: Dados produzidos durante a pesquisa, 2014.

Dentro das categorias destacadas acima, percebe-se que as professoras 1 e 3 se encaixam na primeira delas, por apresentarem uma concepção mais aproximada com o que afirma Luckesi (2011) quando explicita que a característica da avaliação passa primeiramente por um diagnóstico inicial e não se coloca como terminalidade, mas parte de um longo processo educativo.

Já as professoras 2 e 4 se identificam mais com a segunda categoria, ou seja, da avaliação como exame, sendo assim, haveria aqui uma relação maior com o que Luckesi (2011) descreve como sendo a “pedagogia do exame”, por centrar-se nos objetivos e nos resultados, como focos centrais do processo de aprendizagem e não na aprendizagem em si do aluno; bem como se aproxima da característica do exame, que é ser pontual e seletivo.

Brennand e Silva (2012, p. 179) complementam esta discussão trazendo o motivo pelo qual o exame (do tipo prova escrita) tem um lugar tão especial nas práticas atuais, a saber:

Há ponto pacífico entre aqueles que vivenciam a escola, que, no Brasil, há uma predominância do sistema avaliativo do tipo prova escrita, cuja finalidade é avaliar o nível de aprendizado do estudante, entendendo que a prova é um instrumento que “prova” o que o aluno aprendeu.

Isto se contrapõe às afirmações de Zabala (1998) e Hoffman (2009), pois estes entendem a avaliação como construção, na qual o eixo principal é a aprendizagem do aluno e que esta acontece enquanto processo e produto.

No momento em que se foi perguntado acerca dos referenciais teóricos que respaldam suas práticas avaliativas, as entrevistadas responderam da seguinte forma, conforme o próximo Quadro-Síntese (Quadro 3):

**Quadro 3 – Professoras de educação infantil e os referenciais teóricos**

<b>Há algum referencial teórico que respalde as suas práticas avaliativas? Em caso afirmativo, qual (quais)?</b>	
<b>Professora 1</b>	“Sim. Pois começo a avaliar as crianças não só na sala de aula. ‘Avaliu’ (sic) desde o primeiro momento que elas vão entrando na escola.”
<b>Professora 2</b>	“Sim. Paulo Freire.”
<b>Professora 3</b>	“Não.”
<b>Professora 4</b>	“Na prática de dinâmicas, na sala de aula.”

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário, 2014.

Fica nítido nesses resultados que as entrevistadas carecem de respaldo teórico para subsidiarem suas práticas docentes. Destarte, verifica-se sua precária formação inicial, pois as docentes não conseguem trazer à memória nenhum teórico que trabalhe com a temática exposta, nem subsídio legal que regule esta prática (RCNEI e LDBEN, por exemplo).

A professora 1 não deixou explícito o referencial teórico, embora tenha respondido afirmativamente à pergunta.

A professora 2 traz à baila o nome de Paulo Freire, que não se encaixa neste contexto propriamente dito, já que este autor trabalha especificamente com o letramento de jovens e adultos, dando pouca ênfase às práticas avaliativas ou não se dedicando a esta área com tanta profundidade, embora em sua postura de educador trabalhe com a avaliação numa perspectiva dialética e contextualizada. Entretanto, quando se pensa em um referencial que respalde práticas avaliativas não é o nome de Paulo Freire que perpassa o imaginário dos estudiosos,



entretanto, certamente, como ele é a referência quando se pensa em Pedagogia de uma forma geral, a entrevistada o citou, sendo ele também um dos nomes mais estudados durante a formação inicial (graduação).

A professora 3 responde negativamente. A professora 4 também não atende à expectativa da pergunta, se esquivando ao que fora perguntado. Sendo assim, as professoras 1 e 4 demonstram não entender com clareza o enunciado, deixando notória sua pouca prática no quesito interpretação textual e entendimento global de textos, ou seja, deficiência na área de língua e linguagem.

Não há como desempenhar o papel docente dissociado de um arcabouço teórico que fundamente as ações em sala de aula; “teorias de base construtivista, de Jean Piaget (1970), e a de base sociointeracionista, de Vygotsky (1988) são apresentadas como fundamentação teórica para a prática do ato de avaliar na creche e na educação infantil” (BRENNAND; SILVA, 2012, p. 197); entretanto, tais referências não foram citadas pelas entrevistadas quanto questionadas a este respeito.

O próximo Quadro-Síntese (Quadro 4) apresenta os instrumentos avaliativos assinalados pelas professoras entrevistadas.

**Quadro 4 – Professoras de educação infantil e os instrumentos avaliativos**

	Observação do aluno de forma singular.	Anotações diárias de dados importantes, fazendo assim os registros de aula.	Portfólios individuais contendo todas as atividades.	Realização de desafios variados (testes, desenhos, atividades, painéis, etc.).	Análise dos cadernos de classe, de casa, e caderno de desenho.	Fichas de comportamentos diárias.
<b>Professora 1</b>	X	X			X	X
<b>Professora 2</b>		X				
<b>Professora 3</b>	X	X		X	X	
<b>Professora 4</b>	X	X		X	X	

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário, 2014.

É curioso perceber que nenhuma das quatro professoras entrevistadas assinalou os portfólios como instrumento avaliativo em sua *performance* docente. Entretanto, esta ferramenta resgata o trabalho metodológico e possibilita ao educador identificar os objetivos

crucias da aprendizagem, se eles foram efetivamente cumpridos e, em caso negativo, poderá servir de embasamento para que se revejam alguns pontos do percurso. Segundo Hernández (2000), o portfólio é:

[...] um continente de diferentes tipos de documento (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foi sendo construído, das estratégias utilizadas para aprender e da disposição de quem o elabora para continuar aprendendo.

Compreende-se assim que no referido CREI o portfólio não assume uma posição estratégica na condução da aprendizagem. As educadoras entrevistadas não o entendem como um recurso indispensável nesta etapa, já que não fazem uso dele em sua prática avaliativa.

Sabe-se que o portfólio registra o acompanhamento da criança com uma maior fidelidade no que se refere ao processo e avalia o educando de uma forma construtiva, pois tem um caráter reflexivo e proporciona ao educador um material concreto para que fundamente suas reflexões críticas, respaldando assim a qualidade do processo avaliativo. Ou seja, tal instrumento serve como condutor do percurso em todo o ano letivo.

Salienta-se que o trabalho do educador não se resume apenas em construir o portfólio com seus alunos, mas em fazer análises e reflexões centradas após essa construção, sendo este o momento pedagógico de maior relevância, pois é a partir dele que serão decididos os próximos passos. Ademais, também vigora como um momento de autoavaliação do próprio educador.

O educador também terá a oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica, fazendo uma autoavaliação sobre em que momento deverá retomar as atividades de insucesso que porventura surgirem no seu grupo de trabalho. Como redimensionar os problemas de aprendizagem para melhor contribuir com o educando e como fazer da sua prática docente um caminho permanente de aprendizagem. (COSTA, 2009, p. 47)

O portfólio envolve o educador e o educando, revela preocupação individual, traça perfis pessoais e não apenas uma visão global, demonstra uma análise ampla e não um mero e descompromissado julgamento. Ele é a garantia de que ocorreu um processo avaliativo claro e consistente e de que foi verificado o nível de aprendizagem de cada educando em todas as ocasiões, e mais do que isto, de que foi também respeitado o momento e o tempo de cada criança.

A aplicabilidade de cada portfólio na Educação Infantil permite ao educador um reconhecimento do nível de aprendizagem do educando, a partir do momento em que se faz e refaz uma atividade em uma perspectiva construtivista, voltada para uma análise qualitativa, possibilitando ao educando um despertar da sua curiosidade, acompanhando seu desenvolvimento e embarcando na ampliação do desejo do

outro, que sonha com voos vazantes no mundo mágico das fantasias infantis. (COSTA, 2009, p. 46)

Mais adiante havia a possibilidade de as entrevistadas assinalarem a utilização de ‘outros’ instrumentos avaliativos, mas nenhuma delas assim o fez. Caso assinalassem, deveriam citar quais os instrumentos que utilizam e que não apareceram na lista. Esta é uma facilidade do questionário que traz questões objetivas, pois não há nenhuma dificuldade em se assinalarem opções; mas quando se cobra a subjetividade do entrevistado, carece-se de um esforço e de um conhecimento a mais na elaboração das respostas, por isso fica em branco os “outros” instrumentos avaliativos possivelmente usados pelas docentes.

Dando continuidade, fora solicitada a justificativa para a utilização dos instrumentos assinalados. Vejamos o próximo Quadro-Síntese (Quadro 5) com as respectivas declarações.

**Quadro 5** – Professoras de educação infantil e o motivo de utilizarem os instrumentos avaliativos

<b>Justifique o motivo de utilizar tais instrumentos.</b>	
<b>Professora 1</b>	“Porque esses instrumentos faz (sic) parte da prática pedagógica, ou seja, da nossa vivência em sala de aula.”
<b>Professora 2</b>	“O instrumento avaliativo que eu uso é o diário de classe.”
<b>Professora 3</b>	“Os instrumentos usados são fontes de referência onde podemos nos avaliar se as crianças estão aprendendo ou precisamos usar outros meios ou buscar ajuda para uma prática pedagógica.”
<b>Professora 4</b>	“Para obter objetivos almejados durante o planejamento anual.”

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário, 2014.

A partir das declarações das quatro professoras não é possível extrair os motivos pelos quais elas escolheram aqueles instrumentos avaliativos em específico. Mais agravante é a professora 2, que se contradiz e afirma utilizar o diário de classe como instrumento avaliativo, demonstrando não ter entendido a pergunta e não compreender o que sejam de fato instrumentos avaliativos, confirmando a ideia de que:

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes. (WEISZ, 1999, p. 55)

Assim, fica perceptível que as práticas docentes, apropriadas ou não em diversos contextos, estão arraigadas em alguma ideia que perdura o imaginário do docente. Neste caso, a professora traz o diário como instrumento porque, de alguma forma, sua concepção o carrega como tal, mesmo que ela nem tenha consciência disso e nem saiba teoricamente justificar os motivos de tal escolha.

A pergunta que encerra o questionário, não menos importante que as demais, tem o objetivo de compreender o porquê de as professoras avaliarem seus alunos, ou seja, com que intuito tais profissionais avaliam seus aprendentes. Verifiquemos, portanto, o último Quadro-Síntese (Quadro 6):

**Quadro 6 – Professoras de educação infantil e o porquê avaliam**

<b>Com que intuito você avalia os seus alunos?</b>	
<b>Professora 1</b>	“Avaliou (sic) para que lá na frente eles possam se lembrar e praticar da sua avaliação e da educação vivida por eles em sala de aula.”
<b>Professora 2</b>	“Eu avalio porque é um controle meu e da Secretaria de Educação também.”
<b>Professora 3</b>	“Para saber se minha maneira de ensinar está sendo diacordo (sic) com o nível da turma.”
<b>Professora 4</b>	“No crescimento escolar e social de cada criança.”

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário, 2014.

A partir do quadro supracitado é possível depreender que a avaliação não ocorre por causa do aluno (para ele e por ele). A professora 1 deixou imprecisa sua resposta, não sendo assim possível compreender os motivos pelos quais ela avalia os seus alunos.

A professora 2 avalia para estabelecer o seu controle e cumprir uma exigência de uma esfera maior, ou seja, não com o intuito de favorecer o ensino-aprendizagem. Sobre este aspecto da avaliação, vejamos o que assevera Hoffmann (2009, p. 12-13):

Aliado do processo, como mero executor de instrumentos de controle, a avaliação torna-se, para o professor, uma exigência do sistema, do corpo técnico-administrativo ou das famílias. A concepção do seu compromisso é de um mal necessário, dissociando o compromisso de educar do compromisso de avaliar. A instituição ‘impõe-lhe’ o processo avaliativo, estabelecendo prazos, fazendo cumprir regimentos, preencher instrumentos, sem discutir com o professor o significado de tais determinações. Assim, ele ‘cumpre’ a sua tarefa de avaliar, mesmo considerando-a ilógica ou absurda. Em muitas instituições, inclusive, não participa sequer da discussão ou elaboração dos instrumentos de registro que deverá preencher, passando a mero executor, alienado do processo.

A professora 3 avalia os alunos com o intuito de se autoavaliar, em um primeiro momento, e verificar o nível da turma. A professora 4 se esquivou da pergunta, não atendendo às expectativas da entrevistadora. Percebe-se assim que as entrevistadas distanciam-se da concepção de que “a avaliação deve considerar a autorregulação, isto é, a ação educativa que deveria estimular o autodesenvolvimento, e a autoaprendizagem de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interação com ele” (BRENNAND; SILVA, 2012, p. 178).

Percebe-se, ao término desta análise, que a concepção de avaliação se distancia do acompanhamento do desenvolvimento e do registro diário das evoluções de cada criança, como é estabelecido na LDBEN/96 e no próprio RCNEI; e as práticas não correspondem aos pressupostos básicos da avaliação, que giram em torno de uma ação investigativa e mediadora. Além disso, as intervenções adequadas e as diversas formas de favorecer o processo – inclusive algumas delas já suscitadas anteriormente neste trabalho – através de um planejamento eficaz do professor, não são mencionadas. O intuito de construir subsídios para que as crianças superem as barreiras que porventura encontrem ao longo do percurso escolar também não entra em cena no discurso das professoras entrevistadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As creches e as pré-escolas, espaços sociais e públicos de promoção do conhecimento, devem servir a todos aqueles que a procuram, bem como envolver outros segmentos da sociedade em suas atividades. Não obstante, entre dever e cumprir percebe-se que há uma distância enorme que separa tais ações.

Ao pesquisar acerca da avaliação escolar, suas características e suas implicações, acaba-se por enxergar o papel importantíssimo do professor em todo o processo e, além disso, as barreiras que se colocam aos docentes que atuam hoje nessa etapa. Eles, os docentes, precisam primeiramente compreender a existência dessas barreiras, sentir-se incomodados diante delas e assim encontrar meios para que sejam superadas. O problema se instaura quando os professores tacitamente as aceitam e aprendem a conviver harmoniosamente com elas.

É fundamental que os educadores se conscientizem do seu papel, das implicações positivas e negativas que eles podem exercer sobre seus alunos e do poder que perpassa as suas mãos durante o ato avaliativo, afinal, cabe aos docentes estabelecer os critérios para escolha dos melhores instrumentos para determinado contexto educacional em que estão inseridos, pois somente eles conhecem com profundidade sua realidade local, já que atuam diariamente com os agentes envolvidos.

Como fora discutido ao longo da pesquisa, fundamentado nos parâmetros legais, o processo avaliativo na educação infantil não deve ser burocratizado, utilizando fichas e registros uma única vez por bimestre ou atribuindo notas e conceitos que classifiquem os aprendentes. O objetivo nesta fase não é mensurar a criança pela atividade que realizou ou que deixou de realizar, não é este o viés primordial da avaliação na primeira etapa da educação básica e nem deveria ser nas demais etapas da escolarização.

Os educadores não devem cometer o erro de rotular os alunos entre bons e maus, inteligentes e não inteligentes, pois não é esta a tarefa do educador e nem há critérios que conduzam tais práticas. Se assim proceder, em todo o tempo a formação será prejudicada.

Os profissionais devem compreender que cada criança é única em suas potencialidades, com ritmos de aprendizagem diferentes, áreas de interesse distintas e cada uma é proveniente de uma estrutura familiar específica. Assim sendo, serão aprendentes que caminharão por percursos diversos.

Entretanto, para o docente enxergar todo este contexto é necessária uma formação adequada que o capacite para a referida conduta; caso contrário, repetirá ações inadequadas sem uma teoria que embase suas escolhas e seus trajetos em busca da concretização dos objetivos traçados no início do ano letivo.

A avaliação coerente das crianças entre zero e cinco anos, segundo os dispositivos normativos, deve acompanhar seu desenvolvimento, registrando diariamente suas evoluções e dificuldades, para que sejam feitas as intervenções adequadas e se criem formas alternativas de favorecer o processo. Por isso, justifica-se a avaliação nesta etapa, tendo em vista que neste momento se avalia com olhares construtivistas, com o intuito de criar e oportunizar novos horizontes às crianças envolvidas na aquisição do conhecimento.

A educação infantil aqui no Brasil ainda encontra-se em um processo de reformulação, por esse motivo, há polêmicas relevantes em relação às intervenções pedagógicas adequadas nas creches e pré-escolas; consequentemente, a discussão gira em torno de melhores abordagens no processo avaliativo e de como favorecer o desenvolvimento cognitivo das crianças pequenas.

Através dos questionários analisados fica perceptível o quanto se necessita caminhar em prol de uma qualidade na formação dos profissionais que atuam na fase inicial e o quanto formação e prática andam paralelas. Para revolucionar as ações pedagógicas é primordial que sejam fornecidos subsídios para que os docentes que atuam desde a primeira etapa possam reconstruir a sua concepção de educação e, consequentemente, também de avaliação.

Fica evidente que as práticas de avaliação classificatórias devem ser deixadas de lado, e logo o verdadeiro processo de avaliação surgirá de um olhar investigativo do educador diante do sujeito aprendente. A partir de então, a criança será vista de forma integral e não mais parcial como outrora.

O olhar investigativo favorecerá o levantamento contínuo e os pareceres descritivos do desempenho de cada criança. Somando-se a isto, subsidiará novas alternativas para que as dificuldades sejam reconduzidas e favorecerá a construção do conhecimento significativo desde a tenra idade, construindo uma nova ideologia de educação infantil no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professores e Professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis: Vozes, 2010.

ASSIS, Maria Cristina de. **Metodologia do trabalho científico**. [s.l.], 2008. Disponível em: <[http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/pub\\_1291081139.pdf](http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/pub_1291081139.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2014.

BARROS, Aidil Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida Souza. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996 (Publicação Original).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Introdução. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes; SILVA, Hércia Macedo de Carvalho Diniz e. Avaliação da Aprendizagem. In: ROSSI, Sílvia José (Org.). **Políticas, didática e avaliação na educação infantil**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p. 169-218.

COSTA, Rosa. Avaliação na educação infantil: o portfólio. **Construir Notícias**: Pedagogia. Espaço Pedagógico, Recife, nov./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1534>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

FERREIRA, Windyz B.; MARTINS, Regina C. B. **De docente para docente**. Práticas de Ensino e Diversidade na Educação Básica. São Paulo: Summus, 2007.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**. Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2009. (Cadernos Educação Infantil, 15.)

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora**. Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 19. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.



MORESI, Eduardo (Org.). **Metodologia da Pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

WEISZ, Telma. As ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas. In: \_\_\_\_\_. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999. p. 55-63.

ZABALA, Antoni. A avaliação. In: \_\_\_\_\_. **A Prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.195-221.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Nome da Pesquisa: A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS DOCENTES**

**Pesquisadora responsável:** Kalina de França Oliveira

Caro(a) Profissional do CREI Frei Afonso,

Eu, Kalina de França Oliveira, como aluna do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, participei de um estágio no CREI Frei Afonso no período entre março de 2011 a junho de 2014, que me proporcionou o contato com a equipe da creche e a observação da rotina das crianças na instituição. Durante esse contato, chamou-me a atenção os processos avaliativos adotados na referida instituição. Com essa questão, fui sensibilizada a refletir acerca da avaliação na educação infantil e das dificuldades que existem em torno das práticas e dos instrumentos adotados. Foi em busca de investigar a concepção de avaliação das professoras que atuam na educação infantil e suas implicações na prática docente que no CREI Frei Afonso, bairro de Róger, município de João Pessoa, que se deu início à pesquisa intitulada **A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS DOCENTES**. Assim, faz-se necessária a aplicação de um questionário com os profissionais deste CREI. A sua participação é voluntária e não lhe acarretará nenhum ônus ou prejuízo caso dela participar ou não. Você pode desistir da participação nesta pesquisa a qualquer momento, bastando simplesmente avisar à pesquisadora, sem que haja qualquer consequência. Sua participação será muito importante para que se alcancem os objetivos.

Diante do exposto, solicito o consentimento de sua participação voluntária no referido estudo, por meio da assinatura abaixo.

João Pessoa, \_\_\_\_ de Novembro de 2014.

---

Assinatura do participante

Contato com a pesquisadora responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Kalina de França Oliveira.

Endereço: Rua José Lira, 146, Bairro do Sesi, Bayeux, PB.

E-mail: kalina.cagepa@gmail.com      Telefone celular: (83) 8844-4170

Atenciosamente,

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável

## Apêndice B – Instrumento de pesquisa – Questionário semiestruturado



### Questionário

1) Quanto tempo atua na educação infantil?

( ) Até 5 anos ( ) De 6 a 10 anos ( ) 11 a 20 anos ( ) Mais de 20 anos

2) Qual sua formação docente?

- ( ) Curso normal
- ( ) Cursando a graduação
- ( ) Graduação em Pedagogia
- ( ) Especialização
- ( ) Mestrado
- ( ) Doutorado

3) Para você, o que significa avaliar?

---



---



---



---

4) Há algum referencial teórico que respalde suas práticas avaliativas? Em caso afirmativo, qual (quais)?

---



---



---

5) Assinale APENAS os instrumentos avaliativos que você utiliza em sua prática docente.

- ( ) Observação do aluno de forma singular.
- ( ) Anotações diárias de dados importantes, fazendo assim os registros de aula.
- ( ) Portfólios individuais contendo todas as atividades.
- ( ) Realização de desafios variados (testes, desenhos, atividades, painéis, etc.).
- ( ) Análises dos cadernos de classe, o de casa, o caderno de desenho.
- ( ) Fichas de comportamento diárias.
- ( ) Outros. Quais?

---

---

Se possível, justifique o motivo de utilizar tais instrumentos.

---

---

---

6) Com que intuito você avalia os seus alunos?

---

---

---

---

Observação: os dados acima serão utilizados na construção do TCC da concluinte do curso de Pedagogia, Kalina de França Oliveira. A identidade dos docentes que porventura responderem a este questionário será mantida em sigilo.